



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 195-211.

## **O ABANDONO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: O MODELO DE VICENT TINTO**

Armando Niemba

### **Resumo**

O abandono no Ensino Superior é um fenômeno que os sistemas educacionais têm enfrentado, provocando constrangimentos a nível das sociedades, das instituições, das famílias e dos próprios estudantes, colocando em causa a qualidade da instituição e do próprio sistema de ensino. Objetivo foi investigar o abandono dos estudantes no ensino superior na perspectiva de Vicent Tinto. O autor do Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1975) propõe que o abandono ocorre quando os estudantes não se conseguem integrar a nível académico e a nível social. Integrar-se academicamente significa o envolvimento do estudante no ambiente da universidade em relação ao contexto do curso e sua vida académica (aprendizagem, desempenho académico e desenvolvimento de carreira). A integração social refere-se ao sentimento de pertença ao grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade (interação com os pares na instituição e com os professores). Além desses dois aspectos, a teoria de Tinto aponta dois outros fatores fundamentais para permanência ou abandono: o compromisso com a instituição e a meta de concluir a formação.

Palavras-chave: Ensino superior; integração académica; abandono; Modelo de Vicent Tinto

### **Students dropout in high education from perspective of Vicent Tinto.**

#### **Abstract**

Dropout in high education is a phenomenon that educational systems have faced, causing constraints at the level of society, institutions, families and students themselves, putting in question the quality of the institution and the higher education system itself. The objective was to present an explication of students' dropout in higher education from the perspective of Vicente Tinto. The author of the student's integration model (Tinto, 1975) proposes that dropout occurs when students are unable to integrate academically and socially. Integrating academically means the students involvement in the university environment considering the context of the course and its academic life (learning, academic performance, career development). Social integration refers to the feeling of belonging to a group and feeling in university



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

environment (integration with peers and with the teachers in institution). In addition to these two aspects, Tinto's theory points to two other fundamentals factors for permanence or abandonment: the commitment to the institution and the goal of completing the training.

**Keywords:** Higher Education; Academic Integration; Dropout; Vicent Tinto's model

### **Introdução**

O abandono no Ensino Superior (ES) é um assunto que tem merecido a atenção por parte dos investigadores, desde algumas décadas (Almeida, 2019; Prestes & Fialho, 2018). Este fenómeno é complexo e manifesta-se em todos os países (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019; Ditulala, 2015), causando prejuízos que afetam os indivíduos, as famílias, as instituições de ensino superior e a sociedade. Por isso, há que aumentar a investigação na área e inventariar os fatores que em cada país impactam nas taxas elevadas de estudantes que não concluem a sua formação.

A nível da literatura internacional, não existe um consenso relativo à compreensão do termo abandono escolar, principalmente a nível do ensino superior (Prestes & Fialho, 2018). Tinto (1975), um dos mais referenciados sobre estudo do abandono e cujo modelo teórico queremos aqui aprofundar, define abandono como “o movimento de o aluno deixar a Instituição de Ensino Superior (IES) sem concluir a sua formação e receber o diploma” (Prestes & Fialho, 2018, 872). Mas no contexto do estudo sobre o abandono, é necessário clarificar as vias conceituais que envolvem o tema, como se trata do ensino superior, o abandono pode não ser pleno, ou uma desistência de tudo que envolve esse nível de educação, atendo a possibilidade de mobilidade universitária (Santos, 2016). Segundo a Comissão Especial designada por Portaria do MEC, no Brasil, a evasão pode ser entendida como:

“evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso),



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior” (Brasil/MEC, 1997, p. 20).

A generalidade dos autores (Almeida et al., 2019; Prestes & Fialho, 2018; Souza, Sá, & Castro, 2019) entendem o abandono como a não finalização de “uma unidade educacional (escola, curso, treinamento, qualificação, especialização ou qualquer outra modalidade educacional) que conduza o estudante a um conhecimento especializado” (Prestes & Fialho, 2018, p. 872). Na mesma linha, Fritsch e Vitelli (2016) descrevem o abandono escolar como a perda de estudantes que iniciam os seus cursos, mas que não chegam a concluir os estudos, omitindo a particularidade da obtenção de diploma nesse ou noutro curso. Assim, distingue-se o abandono escolar como meio para reorientar o percurso formativo, do abandono como desistência definitiva da realização de qualquer formação académica superior (Prestes & Fialho, 2018). O abandono do curso pode corresponder à reorientação formativa ou vocacional dentro da mesma Instituição de Ensino Superior (IES), muitas vezes em áreas similares, ou à substituição de uma IES por outra. O abandono do sistema significa a desistência e saída definitiva de qualquer curso e IES. Tinto e Cullen (1973) destacam tipos de saída, voluntária e involuntária. No primeiro caso, a anulação das inscrições ou matrícula do curso acontece a pedido do aluno (Almeida, 2015; Scali, 2009). No segundo caso, o abandono acontece por intervenção da IES, pelos mais variados motivos, entre outros (Prestes & Fialho, 2018): a) excesso de faltas; b) não pagamento de propinas; c) praxe violenta. Nalguns países os alunos prescrevem no final de vários anos de matrícula sem aproveitamento, não podendo renovar a sua condição de estudantes. Todo um conjunto de fatores pessoais (expetativas, autopercepções, avaliações, objetivos, projetos...) e de natureza familiar (ambiente familiar e estilo parental percebido) têm impacto na decisão de deixar os estudos prematuramente (Prego, Llorente, & Lestón, 2019).



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

O conceito de abandonar o ES está intimamente interligado ao dropout, o stopout e o optout (Casanova, 2018). O dropout, definido por “aqueles aspirantes à obtenção de um grau universitário mínimo de licenciatura ou bacharelato que não o alcançaram e abandonaram os estudos” (Seidman, 2005, p.7). Os stopout refere-se a uma dada pausa ou o abandono temporário do estudante ao longo do seu percurso acadêmico, normalmente pelo período de um ano, mas não definitivamente, acabando por regressar e dar continuidade à sua formação acadêmica. O stopout corre frequentemente ao longo do 1º ano (Casanova, 2018; Ditutala, 2015; Porter, 1989). Por fim, “o optout constitui uma opção vocacional do estudante, de mudança de curso ou de instituição, aproveitando as possibilidades de mobilidade dentro do sistema de ES” (Casanova, 2018, p.9). Situações em que os estudantes reorientam as suas carreiras de formação e futuro profissional, abandonando um curso ou instituição para frequentar outro, muitas vezes esta situação corre por curso/instituição que não é primeira escolha, por exemplo, dado o sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES. Situação que não é considerada habitualmente como abandono (Casanova, 2018; Ditutala, 2015).

Um conjunto alargado de estudos entende o abandono, sobretudo aquele que ocorre no decurso do 1º ano, como falta de articulação entre objetivos do ES e a formação recebida no ensino médio ou secundário. Neste sentido, aponta-se a necessidade de promover e reforçar a articulação entre o ensino secundário e o ES a fim de facilitar a transição e promover a integração dos estudantes (Casanova, 2018). A relação entre estes dois níveis, quando devidamente ajustada às necessidades específicas de cada contexto, potencializa aos estudantes conhecimentos acerca dos cursos existentes ao ES. Deste modo possibilita o equilíbrio entre os estudantes e as suas expectativas relativas ao ES. Essa informação ajudará na preparação dos estudantes para enfrentar os novos desafios inerentes à própria missão do ES (Casanova, 2018).

### **Modelo de integração do estudante de Vicent Tinto**



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Atualmente, existem vários modelos teóricos que interpretam o fenômeno do abandono escolar no ES. Diversos pesquisadores têm elaborado nas últimas décadas modelos que tentam explicar o abandono, propõem intervenções com o intuito de prevenir o abandono, facilitando a permanência e promovendo um melhor aproveitamento social do ES. De entre tais modelos, podemos mencionar: o modelo ecológico/interacionista de Tinto (1975) que iremos aprofundar, o modelo de atrito do estudante de Bean (1980), o modelo entrada-ambiente-resultado (I-E-O) de Astin (1984), o modelo dos colaboradores de Cabrera, Nora e Castañeda (1992) e o modelo psicológico da retenção em estudantes universitários de Bean e Eaton (2001).

O modelo de abandono de Vicent Tinto é um dos modelos mais conhecido e serve de base para abordagem de outros modelos que tratam o abandono acadêmico, justificando a nossa opção pela sua apresentação pormenorizada (Bucuto, 2016). Este modelo fundamenta o impacto das IES sobre a “permanência ou o abandono dos estudantes, procurando explicar o processo ou a trajetória da decisão do abandono na tentativa de compreender a interação entre variáveis individuais, ambientais e institucionais neste processo de decisão” (Bucuto, 2016, p.60).

No seu modelo (Modelo de Integração do Estudante – Tinto, 1975), defende que o abandono ocorre quando os estudantes não se conseguem integrar a nível social (interação com os seus pares na instituição) e a nível académico (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira). Quando não é efetiva e equilibrada, ocorre o abandono:

A integração académica bem-sucedida por desempenho de grau e avalia a integração social pelo desenvolvimento e frequência de interação positiva com colegas e professores e envolvimento na atividade extracurricular. Quanto mais fortes forem esses compromissos com a instituição e o objetivo de completar, além de maiores níveis de integração académica e social, menor será o risco de retirada do estudante (Costa & Gouveia, 2018, p.171).

O modelo interacionista,



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

entende o abandono como resultado de interações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais das IES, e características da comunidade em que o estudante está inserido (Casanova, 2018, p.10).

O envolvimento dos estudantes nos eventos acadêmicos, estão intimamente ligadas à adaptação ao ES mas depende também a natureza e a intensidade dos estímulos ambientais (). A forma como os estudantes avaliam o ambiente acadêmico e espaço físico, depende das necessidades e interesses dos estudantes, o bom funcionamento das estruturas universitárias, clima organizacional das IES, propostas formativas e oportunidades oferecidas pelas instituições (Casanova, 2018; Darlaston-Jones et al., 2003). As expectativas acadêmicas no primeiro ano do Ensino Superior podem ser consideradas como frustrante para o ingressante. Também as mesmas podem dificultar o seu envolvimento em atividades acadêmicas e sucesso subsequente (Valadas et al., 2014). Muitas vezes as expectativas irrealistas ou demasiado elevadas dos estudantes podem provocar sentimentos de integração no contexto acadêmico (Casanova, 2018). Estas vivências são, num primeiro momento, influenciadas por variáveis individuais, onde se inclui o *background* familiar (e.g. o nível sócio económico e cultural dos pais, grau de escolaridade, procedência, expectativas, valores e características de apoio), competências e habilidades (e.g. intelectuais e sociais, habilidades, capacidades de interação), experiências escolares prévias (e. g. médias obtidas no ensino secundário e nas provas de acesso realizadas, conhecimentos e competências específicas), objetivos e motivação para prosseguir os estudos (e.g. objetivos pessoais e expectativas em relação à frequência do ES, projetos vocacionais). Num segundo momento, torna-se decisivo o compromisso do estudante com o curso, assumido este compromisso como uma medida da integração do estudante na comunidade educacional (desempenho académico e envolvimento em atividades extracurriculares), e o compromisso institucional, onde ganham relevância as interações com os professores (Casanova et al., 2018; Tinto, 1975; 2010). O compromisso com a instituição (importância de ser aluno de uma determinada





## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

universidade) e a meta de concluir a formação, ou importância de obter o diploma, são fundamentais para a permanência dos estudantes (Cabrera et al., 1992; Tinto, 1975).

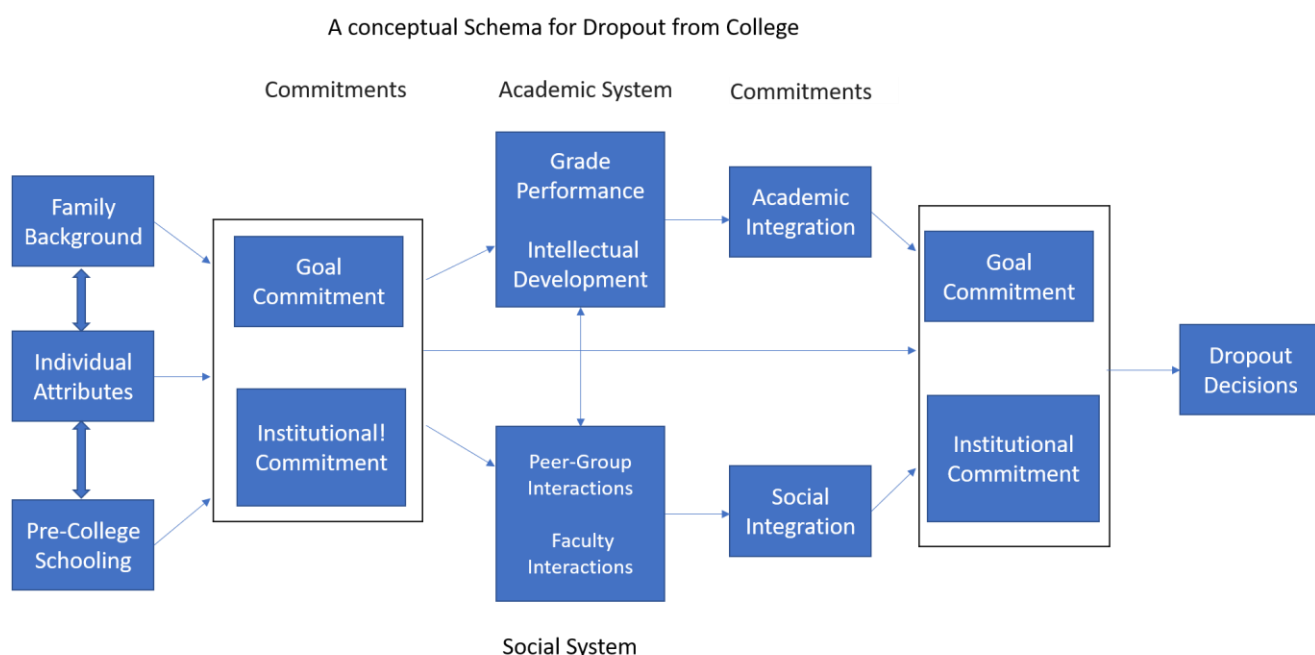
O percurso de formação dos estudantes quando ao seu investimento, depende de uma maneira dos seus atributos, dos objetivos bem definidos, o grau de motivação e de empenho que estão dispostos a investir no alcance dos seus objetivos. A combinação entre a motivação, as capacidades académicas do estudante e as características sociais e académicas da instituição conduzem a dois compromissos relevantes para a análise do abandono (Bucuto, 2016). O primeiro compromisso está relacionado com os objetivos educacionais da instituição e, em particular, ao próprio curso. O segundo compromisso tem a ver precisamente com a permanência na instituição que, no início, escolheu frequentar (Tinto, 1982). O segundo compromisso depende necessariamente do valor que o estudante atribui ao grau académico e à instituição que frequenta, ou como percebe esse valor por parte da sociedade (Bucuto, 2016; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993).

Para Tinto (1989) o abandono ocorre provavelmente para o estudante que não estiver suficientemente integrado na universidade (académica e social), ou para aquele que possui valores e expectativas muito diferentes dos observados na IES (alta ou baixa). Neste sentido, o abandono do estudante reflete uma ausência de contacto social e académico significativo com os outros membros da comunidade universitária, ou não afinidade sua com a instituição no seu todo. Assim, podemos então compreender que o abandono universitário é reflexo da interação entre características e ações tanto dos estudantes como das instituições (Bucuto, 2016). A natureza do ambiente institucional dos estudantes, concretamente a natureza do contexto social e académico da universidade e a relação interpessoal entre os pares (colegas e professores), sobre questões de carácter académico e social, assumem relevância na explicação do abandono dos estudantes (Bucuto, 2016; Tinto, 1989). A decisão de abandono é resultado de um processo de desvinculação, ela não acontece

momentaneamente, nem impulsiva. São vários os fatores que influenciam na tomada de decisão do estudante assumir o abandono como inevitável (Casanova, 2018).

O modelo de Tinto (1975) valoriza o processo de adaptação do estudante, desde a transição do ambiente familiar e social, e do nível de ensino precedente, até ao novo ambiente acadêmico e relacional, incluindo o envolvimento com os professores e os pares, as atividades letivas e as extracurriculares proporcionadas pela IES, como fatores que importa considerar na compreensão do abandono escolar (cf. esquema do autor reproduzido Figura 1). Neste sentido o autor conclui que a permanência do estudante no ES depende da sua integração acadêmica e social com grupos de pares e outros elementos que compõe a instituição de ensino superior. Tendencialmente, a não integração e interação entre o estudante e os diferentes elementos da instituição pode conduzir ao abandono escolar (Jacob, 2018; Tinto, 1989, 1993).

Figura 1



Fonte: retirado de Vicent Tinto (1975)





**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

O abandono no Ensino Superior ocorre com algumas frequências ao longo do 1º ano do ES (Almeida et al., 2008; Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018), procura-se aprofundar as dificuldades sentidas pelos estudantes na sua transição e adaptação acadêmica. Tais “dificuldades percorrem o currículo, mas igualmente se fazem sentir em termos de desenvolvimento psicossocial” (Casanova, 2018, p.12). Por exemplo, os dados disponíveis sugerem que, entre os estudantes tradicionais, o abandono tende a ser mais frequente em estudantes do sexo feminino quando se verificam dificuldades de integração social (Tinto, 2010). Relativamente aos indicadores que reportam ao percurso escolar prévio, os estudantes que não entram no ES na sequência da conclusão do ensino secundário têm maior probabilidade de apresentar insucesso ou abandono na IES (Tinto, 2010).

Tinto (1993) elaborou um esquema no qual encadeou as ligações entre o estudante e a sua opção de abandonar o ensino superior: dependendo do seu passado familiar, das suas aptidões/competências e da sua trajetória escolar, o estudante concebe objetivos e compromissos institucionais que o conduzem à universidade; aí desenvolve o seu percurso académico em paralelo, porventura com atividades extracurriculares; em ambos os casos o estudante tem a possibilidade de interagir, quer com os docentes e funcionários da universidade quer com os estudantes que lhe estão mais próximos. Se as interações geradas com os docentes e funcionários forem positivas, o estudante terá a sua integração académica facilitada, enquanto as interações positivas geradas com os colegas e amigos acentuará a sua integração social. O autor introduz (Tinto, 1993), então, dois conceitos de significado oposto entre si (“persistence”-persistência, “withdrawal”-retirada). Se houver integração académica e social, o estudante “persistirá” na universidade; se pelo contrário não houver essa integração, o estudante “retirar-se-á”.



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tinto (1975) diferencia dois tipos de integrações (ou envolvimento) decisivas para o bem-estar do estudante, que se prendem com as relações tecidas entre si, os estudos e a universidade em geral, procurando salientar a importância da plena inserção em todas as atividades. A integração – emocional e social – do estudante no seu meio acadêmico, trabalhada por Tinto (1993). Com base no seu contexto familiar, nas suas aptidões e na sua trajetória escolar, o estudante delinea os objetivos que o conduzem à universidade, onde segue o seu percurso acadêmico enquanto interage com colegas e docentes. Se essas interações forem positivas, o estudante sentir-se-á integrado, mas se forem negativas, pode haver um afastamento da universidade e das relações criadas no seu ambiente.

Numa nova fase, “O compromisso (commitment) do aluno com a instituição depende do seu desempenho acadêmico e de interações frequentes e compensadoras com os pares, o corpo docente e administrativo da IES” (Tinto, 1975, p. 94). O aluno abandona a IES se perceber existirem outras formas de investimento de tempo, esforços, recursos capazes de lhe oferecer benefícios mais altos, em relação aos custos. Procurando alguma sistematização, Tinto (2007) apontava seis condições que favorecem o sucesso acadêmico, em sentido amplo, nomeadamente: i) Compromisso com o estatuto e papel de estudante, ii) Expectativas positivas em relação a si e ao curso, iii) Qualidade da rede de suporte social, iv) Qualidade do feedback dos docentes sobre a aprendizagem, v) Envolvimento no curso e na vida acadêmica, e vi) Participação ativa nas aulas e atividades de estudo.

Mais tarde, em 2010, aprofundando estas condições mais centradas nos estudantes, Tinto apresentou os pilares que as instituições deveriam ter em conta no seu plano de ação com vista ao sucesso dos estudantes. Os estudantes estarão mais próximos de um percurso de sucesso quando as instituições em que estão inseridos (i) tornam claras e elevam as expectativas face ao sucesso dos seus estudantes, (ii) disponibilizam suporte acadêmico e social, (iii) avaliam e dão feedback de forma sistemática e frequente sobre o desempenho



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

dos estudantes, e (iv) envolvem os seus estudantes nos vários contextos da vida acadêmica, especialmente no contexto de sala de aula.

### **Considerações finais**

Analisando cada um destes quatro pontos, o investimento que os estudantes fazem na sua formação superior e o sucesso que alcançam estão relacionados com as suas expectativas acadêmicas. Se por um lado nos é fácil de compreender que os estudantes com expectativas positivas e realistas em relação a si e ao curso, estarão mais alinhados com um percurso de sucesso; mais difícil é sinalizar os estudantes que chegam ao ES com expectativas pouco realistas porque elevadas ou desadequadas porque demasiado reduzidas. A investigação mostra que este desajustamento pode originar frustração no primeiro caso e pouco empenho nas suas aprendizagens no segundo caso. Se numa situação a frustração na fase de transição acaba por ser frequente, na outra os estudantes não se comprometem suficientemente com a vida académica e com as suas exigências.

Tinto (1975, 1993, 2007), privilegiou o estudo do tema a partir dos aspetos contextuais em que as questões económicas e também as questões estruturais da universidade estão envolvidas na decisão do aluno pelo abandono. Segundo o autor, aspetos interpessoais, como a falta de apoio familiar e integração social, com professores, colegas e com a universidade poderiam interferir também na decisão do abandono. Especialmente as variáveis relacionadas com a carreira mostraram-se mais associadas, de forma negativa, com os motivos para o abandono, o que pode levar a pensar que as expectativas que os estudantes têm acerca de sua carreira no futuro acabam por estar bastante relacionadas com a decisão de permanência ou desistência do curso (Tinto, 1993). Ou seja, as pessoas que se sentem bem e confortáveis emocionalmente tendem a perceber como mais fracos os motivos para o abandono, tendo em conta os maus relacionamentos neste contexto.



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

O investimento das instituições de ensino superior na manutenção dos alunos nos cursos passa por providenciar boas condições de relacionamento e bem-estar geral, além da disponibilização de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades para lidar com as decisões de carreira. Esses dados vão ao encontro ao que Tinto (1975, 2007) preconizava como sendo prerrogativa de instituições que prezam por conduzir os seus estudantes até ao fim do curso. Tinto (2007) destaca ainda que não seriam necessários grandes investimentos adicionais em programas complexos de retenção, mas em pequenas ações quotidianas que podem aumentar a sensação de bem-estar e de pertença do aluno à instituição. Além disso, Tinto (2007) destaca o importante papel que o professor tem na sala de aula, tanto no sentido de promover um ambiente acolhedor, quanto ser um modelo em relação à carreira, devendo, oportunamente, integrar a discussão sobre a escolha de carreira ao conteúdo programático das disciplinas teóricas e práticas.

O 1º ano no ES parece ser o período decisivo para intervir, promovendo o sucesso e prevenindo o abandono dos estudantes (Tinto, 2010). Sendo as primeiras semanas de frequência universitária essenciais para a integração académica e social, o acolhimento institucional é um aspeto incontornável. As IES devem dinamizar momentos e atividades que promovam a socialização entre os estudantes, assim como a articulação com associações de estudantes e associações comunitárias, desportivas, religiosas, etc. A diversidade de estudantes, em particular os novos públicos (estudantes internacionais, maiores de 23 anos, portadores de deficiência, pertencentes a minorias étnicas ou sociais, nomeadamente), alerta para cuidados institucionais diferenciados com o acolhimento devido ao maior risco de abandono. O stress relacionado com a adaptação ao contexto universitário poderá conduzir os estudantes a experimentarem insatisfação, desinvestimento nos seus estudos, uma quebra na sua realização académica, levando ao abandono nos seus cursos e instituições de ensino (Tinto, 1993).



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

De acordo com Tinto (1993), o funcionamento das instituições, as oportunidades de socialização dos seus alunos e a satisfação das suas expectativas são variáveis assumidas como relevantes. Para o referido autor, quando ingressa no Ensino Superior, o estudante é portador de uma série de intenções e objetivos que definem o nível e o tipo de educação, a carreira e o futuro profissional que ambiciona. Estes aspetos, e as reais possibilidades de concretização no par curso/instituição frequentado, definem o grau de envolvimento dos estudantes na realização das atividades académicas e na continuação dos seus estudos. O que vem corroborar o modelo ecológico/interacionista, desenvolvido por Tinto (1975, 2010), segundo o qual o abandono académico é consequência da falta de integração social e integração académica dos estudantes.

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, L. S. (2015). Acesso ao Ensino Superior: Pensar a transição e a adaptação vivenciadas pelos estudantes. Seminário: Acesso Ao Ensino Superior. *Revista Científica da Educação*, 1(1), 13-32.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/26571>.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A.A., & Ambiel, A.R. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201-209. doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education Student Involvement. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Brasil, M. d., & MEC. (1997). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Secretaria de Educação Superior.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.

Bean, J. P & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.

Belloc, F.; Maruotti, A.; Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225-2239.

Bernardo, G. A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8(9). doi:10.3389/fpsyg.2017.01544.

Bucuto, M. C.(2016). E Expectativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique. *Tese de Doutoramento*. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/43220>.

Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-64.

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural equation modeling test of an integrated of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. doi:10.18675/1981-8106.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L.S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L.S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 233-256). Braga: ADIPSIEDUC.
- Costa, O., & Gouveia, L. (2018). Modelos de Retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *REAd*, 24(3), 155-182. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>.
- Darlaston-Jones, D. et al. (2003). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13(1), 31–52.
- Ditulala, D. (2015). Abandono Escolar no Ensino Superior: Estudo de caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. *Dissertação de Mestrado*. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa.
- Fritsch, R., & Vitelli, R. F. (2016). *Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas*. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11>>.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German Higher Education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
- Jacob, E. E. (2018). Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais, Trajetórias e Escolhas Escolares e Expetativas Escolares e Profissionais. *Tese de doutoramento*. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Porter, O. F. (1989). Undergraduate completion and persistence at four –years colleges and universities: Completers, Persisters, Stopouts, and dropouts, disponível em: <http://www.eric.ed.gov>.
- Prego, L. R., Llorente, C. R., & Lestón, T. V. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 83-92.





**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Prestes, E. M., & Fialho, M. G. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*, 26(100), 869-889. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>.

Santos, J. (2016). A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU. *Tese de doutoramento*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Scali, D. F. (2009). Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Retirado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456>.

Seidman, A. (2005). *College Student Retention: Formula for student success*, Westport, Praeger Publishers.

Souza, T.S., Sá, O.S., & Castro, P.A. (2019). Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 63-82. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.04.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.

Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. *En trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In: J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, 51-89. Springer Netherlands. Doi 10.1007/978-90-481-8598-6\_2.

Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Columbia University. New York: Teachers College, 1973. Retirado de: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>>.

Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47–67. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/30120>.

**Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020**

**Autor:**

**Armando Niemba** - Doutorando em Psicologia da Educação, professor do Instituto Superior de Ciências de Educação do Cuanza - Sul (Angola), investigação sobre o abandono dos estudantes do ensino superior. E-mal: [niembaa@yahoo.com](mailto:niembaa@yahoo.com)